L'abbé A.-P. SABOURIN,
SUPERIEUR DU
COLLÈGE DE VALLEYFIELD

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MODERNE

ET

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE



DISCOURS

PRONONCÉ AU

Congrès de l'Enseignement Secondaire

tenu à Québec,

LES 20-21 JUIN, 1914.

IMPRIMERIE DU "PROGRES DE VALLEYFIELD",
VALLEYFIELD.
1914.

L'abbé A.-P. SABOURIN,
SUPÉRIEUR DU
COLLÈGE DE VALLEYFIELD

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MODERNE

ET

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CLASSIQUE



DISCOURS

PRONONCÉ AU

Congrès de l'Enseignement Secondaire

tenu à Québec,

LES 20-21 JUIN, 1914.

IMPRIMERIE DU "PROGRÈS DE VALLEYFIELD",
VALLEYFIELD.
1914.

Monsieur le Gouverneur,

Messeigneurs,

Monseigneur le Recteur,

Messieurs les Supérieurs,

Mesdames, Messieurs,

Les organisateurs de ce Congrès m'ont appelé à discuter devant vous un des degrés les plus importants du problème de l'éducation. Ils ont voulu que l'enseignement secondaire classique, si brillamment représenté dans cet auditoire, prît une voix pour affirmer les droits qu'il s'est acquis à la considération publique, et pour venger les intérêts dont il se fait le tuteur, et la doctrine dont il se constitue l'organe.

Pour l'honneur de nos institutions, je voudrais qu'elles eussent, en ce moment, une voix plus autorisée que la mienne ; et je regrette de ne pouvoir être qu'un faible représentant de l'œuvre éminemment sociale et religieuse qu'elles poursuivent, avec tant de désintéressement, dans le rayonnement des traditions de loyauté, de droiture, de courage, qui sont l'âme de la race canadienne française.

Mais, il est une chose qui suppléera à la faiblesse de ma parole, qui exprimera mieux la puissance intime de vie propre à toutes nos institutions, qui justifiera, enfin, avec plus d'autorité, l'ensemble du système sur lequel repose tout l'édifice de leur enseignement ; c'est le spectacle magnifique que présente cette imposante assemblée où je trouve, réunies sous des noms distingués, sinon illustres, toutes les carrières que peuvent ambitionner les hommes, où je rencontre, confondus dans une même communauté de vues, de désirs et d'as-

pirations, dans un même mouvement d'idées sages et généreuses, des représentants des diverses classes de la société, venus pour saluer de leurs souvenirs reconnaissants, ces puissants foyers de vie intellectuelle et morale, que tant de maîtres, inconnus ou glorieux, ont bercés de leur amour, agrandis de leurs efforts, soutenus de leur courage, arrosés du sang de leurs immolations secrètes ; pour témoigner de l'efficacité de l'enseignement qu'ils y ont puisé, et qui, loin d'entraver chez eux l'initiative, les élans de la volonté, les audaces de l'action, les a faits plus forts, plus savants, plus intelligents, plus triomphants à toutes les phases de leur carrière.

Je ne veux pas lire la page d'histoire qu'en ce moment avec moi vous écrivez, elle est connue de tous et d'autres la jugeront.

Vous ne pouvez attendre non plus que je vous fasse, dans ce discours, l'histoire des luttes, des évolutions, des alternatives, des transformations, qui ont marqué notre vie comme peuple depuis un siècle en particulier. Cette histoire est aussi connue de tous, et souventes fois vous l'avez jugée.

Mais je dois pourtant répondre à votre pensée. Vous aussi, comme moi, en ce moment, vous songez à la large part qui revient à nos institutions dans ce passé glorieux, et certainement je tromperais vos désirs comme je manquerais à ma conscience, si je ne rappelais avec quelle ardeur elles ont rempli la tâche, glorieuse entre toutes, d'élever sur notre belle terre canadienne, ces fortes générations qui ont fait de notre pays le gardien jaloux des grands principes absolus de doctrine et de morale, qui apportent, sans leur rien prendre de leur liberté, une auréole de plus à la beauté et à la grandeur de la vie des peuples qui en gardent le respect ; avec quelle activité elles se sont appliquées à établir le vrai principe de conservation dans nos familles et dans notre société, en incorporant dans le sens moral, le sentiment de ces deux grands respects qui se

confondent pour sauver le monde: l'estime de Dieu et l'estime de l'homme ; avec quelle générosité elles ont développé, fortifié les intelligences, affermi les caractères, préparé les esprits à dominer tous les périls ; avec quelle attention elles ont surveillé notre législation et la constitution de notre gouvernement ; avec quelle force elles ont arraché à la volonté du conquéreur ces garanties et ces droits qui devaient sauvegarder notre autonomie et fonder pour toujours la patrie. Oui, c'est à la supériorité des hommes formés par nos éducateurs que nous devons ces triomphes. Comme Tertullien le disait à la défense des premiers chrétiens, je le puis répéter à la louange de nos institutions: elles sont partout... dans notre histoire, et c'est ce qui explique la vie morale et la perpétuité croissante de notre peuple.

J'ignore, Messieurs, quelle sera, au cours de ce XXe siècle, notre influence ethnique dans la lutte des races et des nationalités pour la prépondérance politique et le progrès de la vie sous toutes ses formes, y compris la vie intellectuelle, esthétique et morale. Nous ne sommes jamais sûrs d'un siècle de prospérité. Nous avons toujours à craindre l'invasion d'un courant destructeur. Mais ce que je sais bien et n'hésite pas à dire, c'est que nos institutions sont appelées à perpétuer l'esprit français dans cette partie du Canada, et à lui assurer toute sa force. Dès lors leur premier devoir est de maintenir, dans l'éducation, le principe vital du génie français.

Or, ce qui fait la force de l'esprit français, c'est son union avec les deux antiquités grecque et latine, ses deux immortelles nourrices. C'est là le secret de sa force et le gage des ressources infinies qu'il tient encore en réserve à l'heure où les intérêts du monde moderne voudraient se substituer aux idées générales qui ont hâté le développement de la civilisation tout entière, et aux principes fondamentaux qui en ont dirigé tout le mouvement.

Par conséquent, plus il entrera de moëlle classique dans l'ossature des traditions de notre enseignement, plus aussi l'esprit français s'incarnera dans notre histoire, et partant, plus libre sera l'essor des forces que Dieu même a mises en nous, et dont l'avenir dégagera la formule. Une nation qui sait introduire dans l'enseignement le maximum de désintéressement, se prépare, par cela même, dans le domaine moral, le maximum de liberté, et dans le domaine intellectuel, une supériorité analogue à celle des armées fortement organisées.

Telle est l'idée que je voudrais esquisser dans ce discours. J'ai pensé que la meilleure manière de m'acquitter dignement de ma tâche, c'était de montrer, que seule une éducation libérale, c'est-à-dire, qui n'use du savoir que pour une fin supérieure à lui, peut produire de fortes individualités, et que les "humanités", avec la philosophie qui les complète, sont la vraie et la seule éducation libérale.

Pour en mieux convaincre les esprits à tendances utilitaires, qui ont accoutumé, avec Bentham, à ne voir dans l'éducation que "le plus grand intérêt individuel pour le plus grand nombre",—comme s'il s'agissait d'armer les individus pour la recherche de leurs avantages personnels, sans se préoccuper de fortifier la race, et de communiquer aux travaux matériels quelque chose de la dignité qu'offrent le savoir et la pensée—, et pour les mettre en demeure de conclure avec nous que le système de la culture classique est le plus capable d'élever le niveau intellectuel et moral d'un peuple, nous essaierons d'établir la supériorité d'une éducation de ce genre, au point de vue pédagogique et au point de vue ethnique.

***

Dans tous les temps et dans tous les pays, à l'origine des législations comme à l'apogée des gloires nationales, aux époques de tranquille félicité comme aux périodes de convulsions et de spasmes, partout et toujours, on a été persuadé que, pour agir sur une société, il faut saisir l'enfance, et, à ce point de vue, on a eu raison. L'avenir appartient à celui qui forme la jeunesse. L'idée qui règnera dans l'avenir, c'est l'idée qu'on répand à l'école.

De là cette préoccupation constante de toutes les ambitions pour résoudre le problème de l'éducation. Il n'est pas un penseur qui n'ait exposé ses vues sur l'éducation. Les philosophes y ont cherché un moyen de moralisation, les politiques un moyen d'influence. Toutes les législations ont essayé de l'organiser et de la diriger. Il n'est pas une matière qui ait été traitée par un plus grand nombre d'écrivains.

Si tout a été affirmé en éducation, tout a été nié aussi. On a donc touché la vérité au moins une fois sur un point. Si rien de nouveau ne peut être dit sur ce sujet, il reste une analyse à faire: c'est de discerner le bon et le mauvais parmi les expériences et les théories qui nous sont proposées ; c'est surtout de les interroger, de les comparer, de découvrir leur degré respectif de conformité avec les principes qui doivent dominer toute éducation. Ces principes, quels sont-ils ? Je les résume dans cette formule: "Eclairer la raison, qui doit être l'unique maîtresse de la volonté: développer, fortifier la volonté qui, sous l'impulsion de la raison, doit se rendre maîtresse des obstacles". En d'autres termes, développer dans l'enfant l'homme moral qui est le terme de l'homme intellectuel, et l'homme surnaturel qui est le couronnement de l'homme moral ; "lui apprendre à être soi-même, à user de sa liberté, et à porter sa responsabilité" ; en un mot "Former les âmes et discipliner les esprits", telle est la loi suprême de l'éducation, tel est le *criterium* de tout enseignement digne de ce

nom. Et par cela même qu'ils ne sont fonction d'aucun facteur, ces principes constituent l'élément permanent de toute pédagogie rationnelle. Quant à la destinée préférée, elle n'est que l'accident, le caractère individuel de chaque éducation, non le caractère général de l'éducation.

Tous ceux qui ont tenté de systématiser l'éducation au gré de leur conception des fins de la vie de l'homme: Platon, Locke, Kant, Stewart, Pestalozzi, Herbart, Spencer, Rousseau, Comte, etc., ont abouti à des théories inadéquates. Croyant parler pédagogie, ils faisaient de la politique ou de la morale.

Plus préoccupés des préceptes que des lois, ils ont fondé leurs systèmes sur des principes à *priori* qui les ont entraînés loin de la réalité des choses et plus loin encore de l'idéal qu'ils avaient conçu. Eussent-ils, au contraire, interrogé les lois qui se dégagent des préceptes, ils se fussent orientés suivant des principes communs, et partant, ils eussent dirigé tous les efforts sur ce qui est à la fois le plus élevé et le plus instable, sur les sentiments les plus désintéressés et les plus généraux, sur les idées les plus philosophiques, les plus morales, les plus esthétiques ; conservé et accru chez l'homme l'amour de la vérité, l'amour du beau, l'amour du bien universel ; assuré à son esprit la vigueur, la justesse, l'élévation qui en constituent la santé, à sa personne, humaine, son maximum de valeur.

Tout homme doit ambitionner de pousser à sa limite sa valeur humaine: c'est une loi générale. La personne humaine en lui est un dépôt sacré dont il a la garde, et il n'a pas le droit de vivre au hasard selon son caprice, ni d'écarter de sa personnalité l'idéal de vie supérieure qu'il entrevoit comme possible. Or, il tire premièrement sa valeur humaine de son intelligence : son développement moral dépendant, en grande partie, de la royauté exercée par l'esprit sur la matière. Le développement de son esprit s'impose donc à lui.

Dès lors, il a le droit d'exiger que le système d'enseignement dont on se sert pour fortifier et développer son intelligence, soit avant tout un adjuvant de l'activité intellectuelle, capable d'exciter de nouveaux sentiments et d'ouvrir de nouvelles voies à l'action.

Un système d'enseignement est d'autant plus éducatif, qu'il ouvre à l'activité intellectuelle un cercle d'idées plus large. Apprend-il à raisonner, à imaginer, à combiner, à expertiser les faits, et, au besoin, à les vérifier, à faire la critique des idées, à discerner les préjugés des connaissances certaines, à rechercher la vérité telle qu'elle est indépendamment des conditions accidentelles de temps et de milieu, à reconnaître d'avance ce qui doit être vrai, par un certain sens de l'ordre et de l'harmonie, un tel système *élève* au vrai sens du mot, il forme des hommes de pensée et d'action réfléchie, et par la sélection qu'il assure en vue du progrès, il devient un moteur de première importance dans le mécanisme social.

Mais s'il se limite au domaine expérimental, s'il se borne à déterminer des formules, s'il se restreint à la tangibilité, s'il s'arrête aux conditions d'un bien partiel et transitoire à acquérir, ou à des progrès utilisables à la minute, il cesse d'être un agent d'éducabilité féconde, et les esprits qui s'y rattachent se condamnent d'avance à la faiblesse et à la médiocrité, tout comme une nation dont le code contiendrait de mauvaises lois fondamentales.

Ce qui importe avant tout, c'est de former l'esprit et non, comme on semble le croire, de transmettre des connaissances. Autre chose est la culture des facultés, autre chose est la transmission des connaissances. L'instruction n'est qu'un moyen, l'éducation est le but. C'est pour avoir confondu l'éducation générale des facultés morales et intellectuelles avec l'instruction générale ou plus ou moins encyclopédique, que la pédagogie positive du XVIIIe siècle a brouillé dans les esprits les deux notions de l'instruction: celle selon laquelle

on doit préparer l'enfant à lutter pour vivre, et celle selon laquelle on doit l'élever à se développer pour mieux vivre et mieux agir ; c'est pour avoir confondu les recherches d'érudition avec l'œuvre éducatrice, que cette même pédagogie s'est prise d'une curiosité passionnée pour la science et d'une estime sans borne pour le savoir scientifique ; c'est pour avoir confondu l'utilité éducatrice d'un enseignement avec son utilité immédiate pour tel métier, que la pédagogie utilitaire du XIXe siècle a déplacé si honteusement le principe fondamental de l'éducation, en tournant les regards exclusivement vers les connaissances nécessaires dans le combat pour la vie, sans se préoccuper de leur effet sur l'esprit, tout comme si l'intelligence était un "vase à remplir" et non un "instrument à forger" ; c'est pour n'avoir vu dans l'homme "qu'un bon animal" auquel il faut assurer la satisfaction la plus complète possible de la plus grande somme d'intérêts matériels, que les utilitaires, à la suite de Spencer, ont fait, des sciences positives, le fonds exclusif de l'instruction, sous ce prétexte que c'est avec ces sciences que l'on construit des ponts et des chemins de fer, comme si ceux qui ont inventé les ponts et les chemins de fer ne les avaient pas trouvés, grâce à la force intellectuelle qu'ils avaient acquise plutôt que grâce au simple savoir qu'ils avaient reçu.

L'essor scientifique auquel cette sorte de *matérialisme pédagogique* a donné lieu, a remis en question, comme on pouvait le prévoir, la valeur de l'humanisme. Plaçant le progrès dans le bien du plus grand nombre, et considérant que les grands progrès de l'humanité sont d'ordre scientifique, on s'est demandé si l'éducation scientifique n'était pas devenue, depuis le moyen âge, celle qui convenait le mieux à la formation générale des hommes. On sait de quel côté la philosophie positiviste et individualiste a infléchi les esprits.

En Angleterre, l'école de l'évolution, trouvant dans la nation même des traditions d'utilitarisme, s'est laissé séduire par l'idée de faire des sciences, l'objet premier de l'enseignement ; en Allemagne, elle s'est affirmée par la fondation des "écoles réelles" ; en France, elle a donné lieu aux inextricables conflits que nous savons.

Je ne me déguise pas l'importance des avantages que peut avoir, dans l'économie des peuples, l'industrialisme sous toutes ses formes, puisque, de sa nature, il tend à procurer une amélioration dans la condition des hommes. Mais si c'est une puissance qui peut être sûre dans ses résultats, elle n'en reste pas moins une puissance limitée à l'amélioration purement matérielle.

Aussi tout au rebours du plan de Spencer, de Huxley, de Bain, de Comte, et de tant d'autres, ce n'est pas aux sciences positives, ni aux sciences physiques ou naturelles, que nous donnerons le premier rang dans l'éducation de la jeunesse, parce que nous sommes fondés à croire que les connaissances de faits n'ont pas de vertu éducatrice : la science a pour objet ce qui est, et non pas ce qui doit être. Il n'y a que les "humanités" qui puissent éveiller dans l'esprit de l'enfant des idées et des sentiments qui soient vraiment humains, et conduire aux vertus sociales et intellectuelles dont une nation a besoin pour assurer la permanence de son esprit public.

Nous sommes ainsi amenés à établir la valeur éducative des *mathématiques* et des *sciences* qui constituent la base du système utilitaire, et celle de la *langue et de la littérature maternelles*, en rapport avec les *langues et littératures antiques, latine et grecque*, qui constituent le fonds des "humanités" ou du système libéral.

***

Tout, dans la pédagogie, doit tendre à élever moralement l'enfant. C'est uniquement par son caractère moral que l'homme est susceptible de progrès intellectuel et d'instruction proprement dite. De ce point de vue, quelle est la valeur éducative du système utilitaire ?

En ce qui concerne les mathématiques en particulier, il serait intéressant de rapporter ici les témoignages rassemblés par Mgr Dupanloup dans son ouvrage sur la "Haute Education intellectuelle". Dirigés *contre* les mathématiques, et venant de mathématiciens mêmes, ces témoignages suffiraient pour justifier notre réserve et fonder notre jugement sur la valeur éducative des sciences de déduction. Mais, comme ils nous exposeraient à une critique objective, nous n'invoquerons ni celui de Descartes, déclarant que les mathématiques peuvent "désaccoutumer en quelque sorte de l'usage de la raison", ni celui de Pascal, reconnaissant que les principes de la géométrie sont "éloignés de l'usage commun". Nous n'examinons ici que leur valeur éducative.

S'il est vrai que les mathématiques ont perdu ce privilege d'universalité qui faisait, qu'autrefois, on leur sacrifiait jusqu'à la métaphysique ; s'il est vrai que leur objet est le plus abstrait, le plus éloigné de la réalité morale et sociale, d'autre part, il n'est pas moins vrai qu'elles constituent pour l'homme une gymnastique intellectuelle avantageuse, un moyen puissant de certitude scientifique, de raisonnement rigoureux, d'ordre et de précision. "L'esprit de finesse" s'en réclame jusqu'à un certain point ; car l'habitude de déduire avec rigueur est la condition nécessaire de toute réflexion et de toute recherche morales.

Cependant, si excellentes qu'elles soient pour développer ce que j'appellerai "le point de vue rationnel" ; pour réduire en formules certains résultats acquis et pour en généraliser l'utilisation, elles n'en sont pas moins, dans le plan tracé par notre civilisation indus-

tr elle, des "sciences toutes formelles". Et c'est à juste titre que Pascal les a appelées "un métier."

En appliquant les principes généraux à des problèmes particuliers, sans autre objectif que l'utilité positive et pratique qui en dérive, sans se soucier de remonter aux voies et aux moyens par lesquels ces principes ont été établis ; en s'attachant à raisonner et à déduire sans se préoccuper d'observer et de réunir les diverses données d'expériences, sans induire, deviner ni apprécier les probabilités ; en ne s'exerçant que sur des quantités et jamais sur des qualités, l'esprit n'augmente en rien son fond, il ne reçoit que de nouvelles formes bonnes tout au plus pour développer cette espèce de raisonnement que Leibniz a si heureusement appelé "le raisonnement symbolique". Non, ce n'est pas en raisonnant à perdre de vue sur une hypothèse, ni en pensant par des formules, que l'esprit acquiert cette sagacité si nécessaire dans les choses d'ordre moral et social ; ce n'est pas en traçant des lignes droites, des triangles ou des carrès, que l'élève développe les ressources d'invention que recèle son intelligence, qu'il active son énergie pensante, qu'il arrive à la réalité intuitive. Il absorbe, il enrégistre, mais il ne crée pas, et pourtant, le propre de la supériorité, c'est de créer et non pas de connaître ce qui n'en est que le moyen.

Concluons donc qu'un enseignement, qui ne tend qu'à emmagasiner dans les cerveaux la plus grande somme possible de connaissances utiles et immédiatement pratiques, sans pénétrer jusqu'à la force vivante de l'esprit, ne peut *élever* au vrai sens du mot, ni compter, conséquemment, parmi les facteurs premiers de la formation vraie.

Nous n'avons plus qu'à nous demander si les sciences physiques ou naturelles ne nous soustraient pas au monde des formes, si elles ne donnent pas à l'esprit des jeunes gens ce fond qui leur manque. On peut le croire dans une certaine mesure ; car ces sciences ont

leurs méthodes propres. Loin d'être une simple extension des mathématiques, chacune d'elles requiert des postulats nouveaux et essentiels.

Tout à la fois sciences déductives, expérimentales et inductives, elles offrent de véritables ressources de développement. Elles habituent les intelligences à la recherche méthodique de la vérité ; elles initient les élèves à l'observation et à l'induction ; elles leur donnent des habitudes d'attention, de prudence et d'exactitude, si utiles dans la conduite de leur vie. La physique, la chimie, l'astronomie, la cosmographie, la géologie, la géographie physique familiarisent l'enfant avec le grandiose ; elles font jaillir, pour lui, de toutes parts dans l'univers, des sources de poésie vraie.

Il en est de même, et plus encore, des sciences biologiques. Non seulement ces dernières comportent les mêmes avantages que les précédentes, mais encore elles nous familiarisent avec une beauté moins rigide, plus variée, plus proche de notre action, et par là, développent en nous une faculté nouvelle, un certain sens pratique d'un ordre très élevé.

Il y a pourtant à ajouter ici que cette valeur éducative dépend de l'*enseignement* de ces sciences et non de leur *objectivité propre*. Dans le domaine scientifique, il n'y a que les sciences morales qui soient éducatrices par elles-mêmes.

Les sciences physiques, naturelles ou biologiques n'ont de valeur éducative que par leur côté poétique et philosophique, que par les méthodes par lesquelles elles ont observé les faits et dégagé les lois, que par l'enchaînement des causes et la liaison des résultats, que par la recherche des principes et des conclusions les plus générales. "Le fait scientifique brut, ou la loi brute et abstraite, n'a pas de vertu éducatrice : il faut que le fait, prenant un sens, apparaisse comme l'incarnation visible des lois les plus hautes et les plus universelles, il faut que la loi, de son côté, apparaisse comme un monde de vérités qui s'enveloppent et s'ex-

priment dans une infinité de faits sensibles." (1) La vraie valeur éducative d'un enseignement scientifique est là: il doit nous donner non seulement une idée de la part qui revient à l'esprit dans la formation des sciences et dans leurs découvertes, mais encore une haute idée de l'univers même et de ses grandes lois. Alors, mais alors seulement, il assure aux élèves des bénéfices intellectuels que ne leur auraient jamais offerts les procédés terre à terre des leçons pratiques.

Or, par suite du caractère purement descriptif et narratif qu'elles prennent dans l'enseignement utilitaire, toutes ces études constituent, en définitive, du savoir plutôt que de la science, et partant, ne développent guère l'esprit, même sous le rapport scientifique.

Tel que vulgarisé par le système utilitaire, l'enseignement des sciences, avec son exposé dogmatique, son défilé de faits et de lois que ne relie aucune considération philosophique, ne fait avancer l'esprit qu'en apparence ; en réalité c'est un piétinement sur place. Ne faisant rien passer chez l'élève de l'esprit des grands initiateurs de la science moderne et des créateurs de l'industrie, en se développant comme une description en présence d'observateurs absolument passifs, un tel enseignement aboutit fatalement, d'un côté, à un exercice démesuré de la mémoire, de l'autre à une atrophie des forces vives de l'intelligence, et s'il façonne des cerveaux propres à appliquer des formules toutes faites, il affaiblit tout ensemble la force d'invention et la force de décision. "L'esprit d'un homme est inévitablement rapetissé, dit Stewart Mill, l'essor de ses sentiments vers les grandes fins de l'humanité est misérablement entravé, quand toutes ses pensées se tournent à la classification d'un petit nombre d'insectes ou à la résolution d'un petit nombre d'équations, comme aussi quand elles sont toutes employées à fabriquer des pointes ou des têtes d'épingles."

---

(1) **Fouillée: " L'enseignement au point de vue national ".**

L'enseignement scientifique utilitaire ne peut donc pas assurer la qualité du savoir, qui consiste à être rationnel au lieu d'être mécanique et purement mnémonique. Pour être vraiment éducatif. il lui faut fournir une science pleine, animée d'un esprit et d'une âme, une science belle et humaine. Aussi, a-t-il besoin, pour cela, d'un certain idéalisme qui l'arrache au monde des réalités étroites. Comment développer cet idéalisme ? Le moyen que nous cherchons, nous le trouverons dans les "humanités classiques."

***

Les "humanités classiques" sont proprement l'étude de la langue et de la littérature maternelles en rapport avec les langues et littératures antiques latine et grecque. Comme elles ont pour but de développer dans l'esprit de l'enfant des idées et des sentiments capables d'ajouter à l'âme de l'enfant quelque chose de l'humanité tout entière, on en a fait le fonds de l'enseignement secondaire.

Loin de moi l'idée de vouloir dénier aux études primaires le pouvoir de développer les facultés de l'enfant : chaque enseignement a son degré propre d'élévation. Mais, réduites qu'elles sont à s'occuper surtout des objets qu'il est essentiel à tout homme de connaître, et à pouruivre, par ce moyen, le nécessaire, qui est l'utile par excellence, leur fin ne peut être que "le *minimum* de savoir indispensable". Dès lors on comprend qu'elles ne puissent pas s'affranchir d'un certain utilitarisme.

Quant à l'enseignement supérieur. dont la fin est le "*maximum* de savoir", il suppose, cela va sans dire des esprits déjà suffisamment formés. Et comme c'est l'enseignement secondaire qui les y prépare, on comprend qu'il faille incorporer à cet enseignement les "humanités" proprement dites.

C'est pour n'avoir pas étudié philosophiquement le problème, que les réformateurs de l'enseignement ont confondu cette hiérarchie naturelle. Sous prétexte de maintenir et d'accroître les résultats fournis par l'instruction primaire, ils ont cru qu'il fallait faire table rase des "humanités classiques" dans l'enseignement secondaire, et leur substituer des objets plus en harmonie avec ceux du premier degré. Et ils ont réclamé en faveur des "humanités modernes." Si nous réclamons, nous, en faveur des "humanités classiques," c'est que nous sommes fondés à croire qu'elles constituent la discipline la plus capable de favoriser l'évolution du sujet moral, de former des hommes aux vues désintéressées, de fournir au pays une classe éclairée, vraiment digne, par son désintéressement, d'être la classe dirigeante, en un mot, d'assurer, par ce désintéressement même, l'intérêt suprême de la nation.

Tout efficace qu'il soit pour donner à l'enfant le sens de la nature et de la vie, l'enseignement scientifique a besoin, pour s'exprimer avec profit, des ressources d'une langue suffisamment riche et souple, pour relier entre eux les efforts que font les sciences pour investir la réalité. Qu'il s'agisse des sciences morales ou des sciences physiques, la nécessité est la même ; car les multiples expériences humaines qui constituent le fonds des sciences morales, sont d'autant plus fécondes et d'autant plus précises, qu'elles s'expriment en un style plus parfait. Il faut, pour respecter la vérité dans des expériences fragmentaires, une absolue précision, et c'est par cette précision seule que l'esprit est gardé de s'engager dans de mauvaises voies.

Sous ce rapport les œuvres de la littérature française offrent à la jeunesse une sécurité sans égale. Là, point de formules arrêtées d'avance, mais un esprit alerte qui se porte de mille côtés, un goût délicat toujours en exercice, disons tout en deux mots, une création perpétuelle. La vraie valeur des lettres françai-

ses est là: elles se reconnaissent à ce fond de "vérités durables exprimées en perfection dans un style définitif", comme le dit Nisard. Et comme ces verités se rapportent à la nature essentielle de l'homme et de la société, aux conditions éternelles du vrai, du beau, et du bien, à la morale chrétienne et à l'humanisme sous toutes ses formes, à la beauté classique en ce qu'elle a de plus régulièrement harmonieux et raisonnable, elles constituent un foyer d'éducation qui domine tous les autres

D'autres littératures peuvent offrir, à certains moments, des qualités poétiques plus singulières, des élans d'imagination plus hardis, aucune n'a été aussi constamment pénétrée d'humanisme. Toutes ces vertus sont fécondes, ses erreurs mêmes sont instructives. En ses crises les plus périlleuses, quand les hautes croyances sont comme dispersées par un vent d'orage, le sentiment de l'humanité lui reste, et c'est par là, qu'elle se relève. La science abstraite qui travaille à harmoniser les forces opposées en apparence que Dieu a placées à la racine de notre être, est exposée, malgré les intentions les plus droites, à en négliger tel ou tel élément essentiel ; au contraire, cette littérature, où toutes les aspirations de la race française ont trouvé leur expression éloquente, est une psychologie en acte, psychologie incomparable qui, en nous faisant toucher le fond de l homme, nous conduit à Dieu. C'est en ce sens que l'étude des lettres françaises contient toute une philosophie religieuse. De ces études naît aussi une philosophie du beau, qui, loin de s'emprisonner dans des règles inflexibles, demeure toujours ouverte, une philosophie traditionnelle et permanente, qui, sans exclure certaines nuances personnelles, se continue à travers les âges avec assez de noblesse et de régularité pour offrir aux jeunes esprits un bel idéal capable de les soutenir et les orienter.

Cependant, si puissantes qu'elles soient pour donner aux idées toute leur force d'expansion, pour com-

muniquer la vie à toutes les choses de l'art et de la science ; si efficaces qu'elles soient pour nourrir et fortifier l'esprit de l'élève, pour cultiver dans l'âme des jeunes générations un ensemble d'idées et de sentiments qui leur fournissent des principes d'action et la force de les mettre en pratique dans les divers ordres d'activité, la langue et la littérature maternelles ne peuvent assumer toute l'œuvre de l'humanisme. Chaque peuple a ses caractéristiques morales et intellectuelles. Et comme la langue est le reflet des mœurs, l'enfant, pour compléter l'œuvre de son instruction humaniste, a encore besoin d'acquérir au moins le respect de ce qu'il ne peut pas directement connaître et sentir. C'est dire qu'il ne doit pas se borner à une seule langue. "Un des plus grands obstacles à la liberté de l'esprit, ce sont, au témoignage de Bergson, les idées que le langage nous apporte toutes faites, et que nous respirons, pour ainsi dire, dans le milieu qui nous environne. Elles ne s'assimilent jamais à notre substance... Par delà les idées qui se sont refroidies et figées dans le langage, nous devons chercher la chaleur et la mobilité de la vie." Or, le secret de cette chaleur et de cette mobilité de la vie, je le trouve, avant tout, dans l'education classique

Sans doute,—et je m'empresse de le reconnaître—, dans quelque langue qu'ils s'expriment, les grands écrivains peuvent rendre de grands services à notre intelligence ; car tous ont cherché à nous donner la vision du réel. Y ont-ils tous réussi au même degré ? En d'autres termes, les langues conduisent-elles toutes aussi efficacement à la libération de l'idée ? Sur ce chapitre il y a beaucoup plus qu'une simple différence de degré entre l'efficacité des langues vivantes et celle des langues mortes.

Observons ici qu'il en est de l'étude des langues comme de l'étude des sciences. Elle est utilitaire ou libérale, selon qu'elle tend à connaître et à retenir les mots et les choses réelles qu'ils expriment, ou à déga-

ger de la forme verbale, les idées et les sentiments qu'elle renferme.

Or, le mot par lui-même n'est rien. Comme le fait scientifique brut, il n'a pas de vertu éducatrice: il n'aide ni à penser, ni même à s'exprimer avec justesse ; car depuis que les hommes les parlent, les mots ont passé leur temps à changer de sens.

Par conséquent, une etude où domine la tendance à multiplier, avant tout, les ressources statiques du vocabulaire, à apprendre une langue exclusivement pour la parler, dans une vue pratique, ne peut fournir dans l'éducation, les "équivalents" d'une étude désintéressée, d'une étude où se révèle la tendance à l'impersonnel et à l'universel.

Or, l'étude des langues vivantes a une tendance inévitable à l'utilitarisme. Par suite de leur caractère trop contemporain, trop industriel et commercial, les langues étrangères modernes, notamment l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, ne peuvent s'affranchir des conditions économiques auxquelles se rattache le progrès matériel des nations. Les intérêts politiques l'exigent, la prospérité publique en fait une loi. Aussi,—l'expérience le démontre—, on apprend ces langues pour les parler, et non pour s'initier à la vie intellectuelle, par la valeur littéraire des termes et la portée de l'expression. Pourtant, c'est bien là ce qui importe pour donner à la parole la fluidité de la pensée.

En outre, comme ces conditions varient suivant les milieux, les temps, les latitudes et les climats, il en résulte que, dans la pratique, ces langues sont fatalement un objet d'études spéciales essentiellement variables avec le but qu'on se propose, et partant, incapables de fonder un enseignement *un*.

Au surplus, à y regarder de près, les littératures étrangères modernes, quelque admirables qu'elles soient, n'ont pas les qualités classiques. Ici c'est l'imagination qui domine, c'est la subtilité qui tourmente, là c'est la passion qui dirige, c'est la science qui s'é-

tale. Shakespeare, Goethe, Dante, Cervantès, ont donné tour à tour dans ces inégalités de ton, de profondeur et d'élévation, qui, en pénétrant peu à peu toute la littérature nationale, ont affecté, dans une certaine mesure, l'évolution naturelle et calme des facultés de l'enfant.

Pas n'est besoin de rappeler ici le ton de lutte qui diapasonne toute la littérature allemande, les excès d'hyperbole et de gigantesque qui défigurent les grandes images de la littérature espagnole, le caractère suggestif qui marque les dernières phases de la littérature italienne comme le caractère politique en avait marqué les débuts, les bizarreries des chefs-d'œuvre de la littérature anglaise au XVIIe siècle, ni le scepticisme moqueur des philosophes littérateurs des deux derniers siècles, pour reconnaître que des littératures de civilisations aussi complexes ne peuvent être des objets d'esthétique et de morale. Trop éloignées de la pensée française, elles ne peuvent être, pour nous en particulier, ni un instrument d'art, de conception, de style, ni un moyen de conserver à notre langue même ses qualités originales.

Qu'on ne se méprenne pas sur ma pensée. Je ne fais pas d'exclusivisme proprement dit à l'endroit des littératures étrangères modernes. Tout au contraire, j'estime que l'étude de ces littératures nous est indispensable ; je considère que nous devons connaître nos voisins d'outre-mer, nous enrichir à ce commerce d'idées, et, que, dans le mouvement des sociétés civilisées, qui s'enferme en soi-même est vaincu d'avance.

Mais nous sommes ici dans le domaine de l'éducation. A ce point de vue, je n'hésite pas à affirmer que, pour fournir à la jeunesse des formes de langage et de style plus stables que celles de notre époque, des vues plus hautes et plus universelles que celles des intérêts modernes, il faut la maintenir irrévocablement attachée aux langues mères de notre langue, aux littératures dont le génie est plus proche du nôtre, aux idées

grandes et larges de Tacite, de Cicéron, de Virgile, d'Homère, sans quoi il ne saurait y avoir de pur français, de vrai "humanisme". Et le jour où ce lien se brisera, si ce jour doit venir, c'en sera fait de notre force morale et de la transparence intellectuelle de notre langue.

On m'accusera peut-être d'estimer médiocrement mon temps, en donnant pour base à l'éducation, les siècles reculés de Périclès et d'Alexandre, et d'Auguste. N'importe ; car je manquerais de sincérité, si je ne reconnaissais que ce sont là les fondations sur lesquelles l'humanité pensante a bâti et continuera de bâtir. L'influence de l'antiquité gréco-romaine n'est pas une hypothèse, mais une tangible réalité, un ensemble de faits qui se retracent partout dans l'histoire de l'éducation.

Ceux qui n'ont pas passé par la discipline classique ont peine à comprendre qu'on assujettisse les jeunes esprits à l'étude des langues mortes, et qu'on les initie aux littératures d'une humanité jeune, pour activer leur développement. Ils ignorent, sans doute, que ce qui fait la valeur éducatrice spéciale des langues anciennes, c'est qu'elles sont des langues mortes. Contrairement aux langues modernes, elles présentent un caractère réellement arrêté ; elles fixent, définitivement, un état de la mentalité humaine et du cœur humain ; mais c'est cette fixation même qui là, nous est avantageuse: car l'antiquité classique semble bien nous avoir laissé, avec l'instinct de ce qui est essentiel dans la nature et dans la psychologie de l'homme, l'exemple d'une civilisation arrivée à sa perfection naturelle.

Tout est instrument d'éducation dans les langues anciennes: mécanisme, expression, forme, tout parle à l'imagination naturelle et saine, aux sentiments naturels et sains.

C'est un lieu commun que de parler de la richesse du mécanisme des langues grecque et latine. L'écolier, il

est vrai, n'y voit, la plupart du temps, que les éléments d'un jargon aussi décharné que bizarre, mais au fond, ce sont les pièces d'un des plus merveilleux instruments qui jamais aient été mis au service de la pensée humaine. Sur ce clavier formé par les mains de tant de génies et de tant de siècles, il n'est pas une impression naturelle, délicate ou profonde, énergique ou tendre, esthétique ou philosophique, qui ne rencontre une note mélodieuse ou puissante pour la traduire. Telle est même sa flexibilité, que, lorsque l'Eglise s'est emparée du latin pour en faire sa propre langue, il a pu prêter des expressions convenables à tout cet ordre nouveau de dogmes, d'idées et de sentiments que le christianisme était venu susciter dans le monde.

Ce qui est vrai du mécanisme ne l'est pas moins de l'expression et de la forme. Grâce aux loisirs dont disposaient les hommes libres de l'antiquité gréco-romaine, grâce aussi aux limites plus étroites de la patrie, et, en général, de la vie, les anciens ont pu trouver, dans le langage comme dans la pierre, des expressions en conformité avec leurs idées et leurs sentiments: chez eux le fond n'absorbant pas la forme, ils ont pu conserver ce caractère de simplicité, qui fait que des intelligences neuves, des cœurs inexpérimentés, comprennent mieux les adieux d'Andromaque et d'Hector, la philosophie claire d'un Sénèque, que les "complications sentimentales" d'un Goethe, les "tentatives hardies" d'un Shakespeare, d'un Tennyson, d'un Shelly.

"Qu'il s'agisse de l'amour de la patrie, de l'amour paternel ou filial, du devoir, du mépris des richesses, du respect des lois, de la justice, du courage, etc, les sentiments et les idées y apparaissent réduits, pour ainsi dire, à ce qu'ils ont d'essentiel et fondamental, s'y montrent sans apprêt et sans raffinement." (1)

---

(1) **F. Vial: " L'Enseignement secondaire et la Démocratie ".**

Toute la valeur éducative morale des langues et littératures anciennes est là: plus simples et plus "humaines" que les langues et littératures modernes, elles permettent à l'enfant d'ordonner et d'utiliser les notions si complexes qui assiègent son intelligence au lieu d'en être accablé ; grâce à elles, il refait personnellement les conquêtes intellectuelles et morales que l'humanité a faites au cours des siècles. C'est ainsi seulement qu'il devient capable de continuer ces conquêtes, et reçoit non seulement une tradition, mais un élan.

Cette valeur éducative n'est pas moindre au point de vue intellectuel. Tandis que les dissemblances profondes qui existent entre les langues étrangères et le français, dissemblances que Bossert a exprimées d'un mot en disant que ces langues sont construites sur "un autre plan" tandis que ces dissemblances paralysent, la plupart du temps, l'effort que fait l'élève pour traduire ces langues dans la sienne propre, la filiation naturelle qui unit le français aux langues mortes, assure toujours à cet effort, s'il est vigoureux, un réel succès. Une phrase latine, quelque nuancée qu'elle soit, peut toujours être traduite par une phrase française calquée sur elle. Une double fin est atteinte: l'élève prend le goût et l'habitude de justesse et de droiture, qui sont comme les vertus de l'intelligence, et son style se colore de nuances nouvelles. Cicéron lui donne plus de finesse et de mesure, Tacite plus de vigueur, Tite-Live plus d'atticisme, Tertullien plus d'originalité, Augustin plus de traits et de poésie, les uns et les autres plus de souplesse, puisqu'ils le font passer par les genres les plus divers et les plus contrastés. A supposer même que certains termes échappent à l'équivalence, que certaines images se refusent à la reproduction par des coups de pinceau distincts, que l'allure de certains tours ne souffre pas l'imitation, l'impression du plaisir n'en est pas moins réelle, quoique plus vague et plus confuse. Si intraduisibles que peuvent pa-

raître ces expressions et ces hardiesses qui nous bravent, elles offrent une saveur qui nous enchante, et l'éducation esthétique y gagne encore.

Du fait que l'étude des langues anciennes ne peut être détournée vers des fins utilitaires, que leur substance est plus générale, plus humaine, plus éducative, il découle, pour l'enseignement libéral cherchant quelles langues et quelles littératures il peut adjoindre à la langue et à la littérature maternelles, l'obligation de s'arrêter aux langues et littératures anciennes. Que les langues et littératures modernes soient plus utiles, plus intéressantes, plus curieuses ; qu'elles s'harmonisent mieux avec les intérêts et les préoccupations de l'heure présente, je ne le conteste pas, j'en conviens même. Mais la question n'est pas là. Nous sommes toujours dans le domaine de l'éducation et de l'éducation par le moyen de l'enseignement secondaire. Or, nous l'avons dit : "La fin propre de cet enseignement, est la formation même de l'esprit, son développement, son évolution." Sans doute, l'esprit, pour se former et se développer, a besoin d'être mis en rapport avec certains objets de connaissance: "l'esprit ne s'exerce jamais à vide", a dit Rabier ; il n'en est pas moins vrai qu'il se forme et se développe d'autant mieux, que le coefficient éducatif des objets de connaissance est plus élevé. Et rien ne servirait d'alléguer comme objection l'exemple d'individus qui remportent des succès de cervelle dans l'ordre intellectuel, scientifique ou philosophique, sans se soucier des langues mortes ; ces individus sont des "abstractions" de la masse, et il n'en peut être tenu compte dans l'organisation d'un système d'enseignement devant servir à l'ensemble.

Concluons donc que les "humanités" jouent un rôle fondamental dans cette phase de l'instruction et de l'éducation.

Il est à peine besoin d'ajouter que l'enseignement même le plus libéral, le plus désintéressé, demeurerait

infailliblement détaché de ses principes, de ses conséquences, de ses fins, s'il n'était couronné d'une étude sérieuse de la philosophie.

Un véritable enseignement doit fournir un organisme animé d'un même esprit, régi par une même méthode, tendant à une même fin. Et cette unité est d'autant plus nécessaire à la base de l'éducation, que les objets de connaissance deviennent plus nombreux et plus divers. L'éducation libérale étant générale, désintéressée, humaine et civique, plus les spécialités se multiplient, plus il doit y avoir d'unité.

La philosophie est ce lien commun. Seule elle peut introduire l'unité entre les diverses sciences, entre les diverses branches de la littérature, entre les sciences et les lettres, entre les lois naturelles et les lois sociales ou historiques. C'est sa valeur éducative indirecte.

A y regarder de près, elle est peut-être le seul enseignement où l'élève, par le fait d'écouter son maître, soit vraiment actif. "On ne peut bien apprendre la psychologie, la logique, la morale, sans les comprendre : on ne peut les comprendre sans les refaire en quelque sorte, sans les repenser, sans se replier sur soi et contrôler constamment en sa conscience la parole du maître." (1) C'est sa valeur éducative directe.

Sous ce rapport, la psychologie descriptive et générale du système utilitaire est sans valeur éducative. Ce n'est pas en étudiant l'homme moral comme les sciences naturelles étudient l'homme physique, que la philosophie peut servir d'instrument d'éducation. La moralité, la volonté, l'effort, le sacrifice, ne sont pas des phénomènes dont on peut établir la génèse et déterminer les causes. La philosophie utilitaire ne peut donc suppléer à l'observation directe de soi-même, à l'analyse du sujet par le sujet, qui suscite chez l'élève cette activité d'esprit si nécessaire à son développement.

---

(1) Fouillée. P. 106.

Je n'ai pas à examiner ici les avantages que l'étude de la philosophie apporte à l'élève dans la conduite générale de sa vie ; ceci nous entraînerait hors du cadre que nous nous sommes tracé. D'ailleurs, ces considérations, avec les précédentes, suffisent pour nous autoriser à conclure, que les "humanités", avec la philosophie qui les complète, sont la vraie et la seule éducation libérale.

***

Il me serait facile, au moyen d'exemples que chacun saisirait, de rendre ces considérations très concrètes, mais je préfère m'en tenir aux principes: c'est encore le meilleur argument pour hâter la solution du problème.

Si la question si grave de l'enseignement secondaire a soulevé, de toutes parts, des discussions interminables, et donné lieu à des conflits d'opinions entre les partisans du système utilitaire et ceux du système libéral, c'est précisément parce qu'on a déserté le domaine des principes, écarté le point de vue général, méconnu le but particulier de l'enseignement secondaire.

Aussi longtemps qu'on exigera de l'enseignement secondaire le maximum de rendement, pendant que cette instruction dure, le problème restera sans solution. Non, répétons-le, ce n'est pas là son but. S'il doit assurer un rendement maximum, ce n'est que pendant la période qui suit, période de plein et utile labeur qui dure autant que la vie. "Former des hommes aux vues désintéressées dans tous les ordres, voilà l'objet même de l'instruction secondaire, qui, pour cette raison, n'est ni directement professionnelle ni "spéciale". En dehors de cette sphère, tantôt au-dessus, tantôt au-dessous, il y a place pour des enseignements professionnels, soit d'ordre supérieur, soit d'ordre inférieur ; mais il est essentiel de maintenir la hiérarchie de l'enseignement, de ne pas vouloir qu'un enseignement pro-

fessionnel plus ou moins déguisé, aux vues industrielles commerciales, devienne, sous quelque forme que ce soit, l'égal des "humanités" véritables." (2)

Sans doute, en plus de la classe dirigeante, tout peuple a besoin d'industriels, de commerçants, dont le concours est assurément nécessaire à l'évolution de l'ensemble. Dans toute société, il faut planter, bâtir, diriger, écrire, gouverner. Chacun travaille pour son compte, mais tous ont besoin les uns des autres. Si tous les hommes apportaient en naissant le génie de Bossuet, où trouverait-on des ouvriers pour bâtir des maisons ou développer l'industrie ; et s'ils n'étaient doués que d'une intelligence commune et vulgaire, que deviendraient les arts et les sciences ? Mais, si la "prospérité économique est le grand moyen de conservation pour un peuple, la prospérité intellectuelle et morale est le grand moyen de progrès." Par conséquent, plus les études favoriseront cette prospérité intellectuelle, plus aussi elle concourront au progrès général. Or, les études classiques sont par elles-mêmes un gage de prospérité intellectuelle. En dégageant les jeunes esprits des considérations purement utilitaires, en les détournant de leurs intérêts immédiats et prochains pour les reporter vers les grands intérêts communs, elles favorisent la sélection et la constitution d'une élite vraiment libérale, elles préparent des hérédités utiles à la race moralement et intellectuellement, elles créent des supériorités capables de perpétuer d'âge en âge cet ensemble d'habitudes et d'aptitudes, qui constituent la conscience nationale ; elles introduisent des forces nouvelles dans l'ensemble des forces sociales, et ainsi, elles assurent non seulement le développement de la race, mais encore celui de la nationalité. C'est de la valeur des hommes exceptionnels plutôt que de la qualité des hommes ordinaires que dépend l'élévation du niveau moyen d'un peuple.

---

(2) **Fouillée. P. 106.**

C'est donc sauver le présent et l'avenir de notre nationalité que de diriger la jeunesse vers des études essentiellement désintéressées, capables de produire un certain élargissement du "moi", que de l'amener, par la contemplation des choses en leur source intime, à des idées générales et à des visées d'ordre supérieur.

Il y a une quarantaine d'années, un poète, dans une fiction hardie, s'adressant à un conquerant enivré de sa force, prédisait et expliquait sa chute par cette accusation amère:

" Tu méprisas toujours, comme une arme émoussée,
Le seul glaive qui dure, esprit, âme, pensée."

Bien des symptômes nous conseillent de nous appliquer à nous-mêmes cet avertissement. Si notre démocratie en venait un jour à mépriser ces choses, esprit, âme, pensée, c'est-à-dire, le seul glaive qui dure, désarmée en face des ennemis qui la pressent, elle serait condamnée, sous une forme ou sous une autre, à d'inévitables servitudes.

C'est pour l'en préserver que nous voulons, coûte que coûte, maintenir la jeunesse dans l'atmosphère pure et sereine des classiques, et malheur à la réaction qui voudrait arrêter cet essor, accru par son mouvement même et irrité de la résistance, l'élan de la pensée publique brisera bientôt l'obstacle, et les hommes qui avaient travaillé le plus fortement à la subordination des idées supérieures de la raison aux nécessités de l'existence pratique, seront forcés d'applaudir à la chute de leur système.